

« humanisme moderne » où les savoirs techniques et les matières fondamentales font bon ménage, en vue d'un accès à un monde ouvert, internationalisé. Si cette articulation s'opère lorsque les enseignants organisent ces passages, elle pourrait indéniablement se faire mieux, selon eux, avec une répartition plus équilibrée des stages et de l'enseignement traditionnel et une réduction du temps contraint de travail. L'appel au respect, très présent chez tous les lycéens, est particulièrement vif dans leur cas, dans une double dénonciation des enseignants « qui ont toujours raison » et des attitudes des autres élèves.

Enfin, les jeunes des lycéens professionnels, à l'exception peut-être des CAP, voient leur avenir comme plus ouvert que ne le désignent le simple intitulé de leurs filières. La plupart envisage une poursuite d'études, principalement dans les classes de Techniciens supérieurs. Si la critique d'un enseignement trop scolaire est forte, elle ne peut être comprise comme un éloge simple des savoirs manuels, ou même de l'atelier car elle porte sur l'ensemble du cursus et révèle de fortes attentes envers les enseignants dont le rôle de motivation apparaît crucial. Les lycéens professionnels se considèrent globalement comme de plus en plus autonomes au fur et à mesure des années, mais par contre de moins en moins « respectueux » ou capables d'« esprit critique ». Mais leurs ressemblances avec les autres lycéens frappe bien davantage que leur spécificité : les lycéens professionnels sont avant tout des lycéens.

La lecture du livre est parfois un peu répétitive, en raison de la présentation successive des divers groupes de lycéens et on se sent parfois un peu seul devant les tableaux lexicographiques, lorsqu'ils ne sont pas vraiment commentés par les auteurs. Mais la présence de synthèses partielles à chaque partie et de larges extraits des réponses lycéennes le rendent en contrepartie clair et vivant. Au total, cet ensemble de résultats permet indéniablement, face aux discours souvent unilatéraux sur des lycéens qui seraient de purs « consommateurs d'école » ou de diplômés, de donner une image précise et argumentée de la force et de la richesse des attentes des jeunes face à l'école d'aujourd'hui et peut-être surtout, face aux enseignants. D'ailleurs, comme y insistent les auteurs, ce sont les lycéens les plus satisfaits qui font le plus grand nombre de propositions constructives. Le livre rappelle que le lycée construit de la convergence entre les expériences scolaires, malgré les différences de filières, rapproche les garçons des filles dont les réponses sont moins divergentes en terminale qu'en seconde, favorise la réflexivité sur les savoirs scolaires, bien plus nourrie elle aussi en fin de parcours. Le livre peut apparaître enfin comme un point de départ stimulant sur le sens que jeunes et adultes attribuent à des mots ou des expressions très

codés de la tradition scolaire française. La polysémie du mot « respect » apparaît une fois de plus très nettement dans les réponses aux questionnaires. Mais une expression comme esprit critique peut être tour à tour définie par une adolescente à partir du « bavardage entre copines », par d'autres lycéens comme une possibilité d'expression contre l'institution ou comme un déficit de débat avec les enseignants, sans doute assez loin des définitions des enseignants. Si les réponses au questionnaire proposé par Philippe Meirieu tendent à montrer l'existence d'un « nous » lycéen, à la croisée d'une culture scolaire et d'une culture juvénile qui sont loin de s'opposer caricaturalement, la question de leurs convergences et divergences continue de constituer un chantier de recherche autant qu'une question décisive pour l'institution scolaire.

Anne Barrère  
Université Lille 3

---

FAURE Sylvia & GARCIA Marie-Carmen. *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute, 2005. – 186 p.

L'idée centrale de l'ouvrage est d'étudier les effets de la promotion-institutionnalisation de la danse hip-hop par les politiques « jeunesse ». Il montre combien il est fécond, au lieu de les essentialiser, de resituer les façons de faire d'un groupe (spécifique ou supposé tel) par rapport aux conditions matérielles et symboliques de socialisation, aux configurations sociales qui orientent les activités et les constructions identitaires : les effets de la précarité, ceux des politiques, de l'organisation spatiale du bâti d'un quartier, des modèles d'éducation et de comportement masculins, féminins et juvéniles selon les milieux sociaux... Il poursuit des pistes de travail et en ouvre de nouvelles pour une sociologie des conditions et des modes de socialisation. Au-delà, il apporte du neuf à la réflexion sur les relations entre socialisation, rapports de genre, groupes juvéniles, scolarisation et politiques envers la jeunesse.

L'analyse d'abord socio-historique (chap. 1), porte sur les logiques de création et d'évolution des politiques des années 1980-1990, qui en « ciblant » les « jeunes de cités », ont désigné un groupe social spécifique et stigmatisé des spécificités nationales, ethniques et territoriales des jeunes de quartiers HLM, avec des représentations a-sociologiques et anhistoriques du monde ouvrier et des quartiers populaires. Les personnels des structures socio-éducatives ont ainsi été placés en position d'intermédiaires entre jeunes et politiques publiques qui, à défaut

d'emploi, ont promu des pratiques sportives et culturelles supposées intégratives.

L'enquête ethnographique de deux années, centrée sur ce que les politiques publiques ont nommé « danses urbaines », montre (ch. II à V) que ce terme uniforme masque des pratiques diverses chez les jeunes, inégalement reconnues par les agents de ces politiques. Ceux-ci, en facilitant leurs conditions (prêt de salles dans les MJC...) ont contribué à modifier les pratiques juvéniles en les institutionnalisant.

On saisit ainsi les effets variables de ces politiques sur les modes de socialisation des jeunes de milieux populaires comme sur leur rapport à la danse, selon la génération, le genre, le capital scolaire, la précarité de la famille, le degré de dépendance vis-à-vis du groupe de pairs et du quartier.

L'ouvrage analyse ainsi les conditions matérielles, institutionnelles, spatiales, et symboliques qui sont associées à la danse hip-hop selon qu'elle est pratiquée dans différents cadres scolaires (cours ou atelier / stage périscolaire, dans une école élémentaire, deux collèges et un lycée) ou dans des structures de loisirs (stage avec professeur, atelier autogéré par les jeunes).

Il montre une série de tensions, selon les conditions d'exercice, entre deux pôles de pratiques, qui oppose : les danses urbaines institutionnalisées à celles de l'entre-soi du groupe de pairs ; la valorisation de la danse esthétique à celle de la performance sportive ; l'apprentissage pédagogique (progressif, avec enseignant) à l'apprentissage par imitation des pairs expérimentés ; l'exercice modeste (faire ses gammes avec séances d'échauffements) à la pratique immédiate visant des résultats valorisants rapides pour trouver son style personnel ; la systématisation (donc la répétition) des mouvements intégrés dans une chorégraphie à la relative improvisation d'acrobaties ; une forme de désintéressement à une focalisation sur l'objectif à moyen terme (participer sur scène à des événements).

Ces deux pôles idéal-typiques supposent et/ou développent des dispositions cognitives et éthiques différentes, des rapports au corps, au temps, à l'espace, à autrui et à soi ; modèle qui se rapproche de travaux de la même équipe de recherche distinguant les modes scolaire et populaire de socialisation (1), les logiques scripturales-scolaires et orales-pratiques (2).

L'accent est mis ici sur le fait que ces différentes tensions se font écho sans nécessairement se superposer, quand elles travaillent le rapport à la danse, aux institutions, et à soi de chacun des jeunes qui ont acquis une certaine expérience voire commencent à se professionnaliser (danseur et/ou animateur de stages). La dynamique de la série de

tensions précédentes rencontre le tiraillement entre dette vis-à-vis des institutions qui permettent la professionnalisation et fidélité aux façons de faire et de penser valorisées par les pairs... tiraillements que l'on retrouve entre générations de danseurs (chap. II) qui, parce qu'inégalement intéressés à la professionnalisation, trouvent des équilibres différents entre les diverses tensions.

Celles-ci sont reliées sur le plan théorique aux injonctions individualistes contemporaines à « être soi », qui trouvent écho à la fois, même si c'est en engageant deux politiques des corps différentes (ch. III), dans la valorisation du « self made man » au sein des groupes juvéniles populaires et dans l'esprit des pédagogies du projet portées par les institutions socio-éducatives : créer sa propre compagnie, trouver sa personnalité...

Ces tensions travaillent également (chap. IV) les rapports de genre, et les rapports jeunes / institutions, y compris l'école. Quand celle-ci introduit la danse hip-hop dans des ateliers ou des cours d'EPS, l'apparente similarité de la pratique cache un « ensemble séparé » qui reproduit la distinction de valeurs associées à la féminité / masculinité dans les groupes juvéniles : les filles sont enrôlées dans des pratiques chorégraphiques (danse institutionnalisée, pédagogisée) et les garçons dans des performances acrobatiques virilistes. Les façons d'être et de danser « féminines », dans l'école comme dans les familles ou les groupes de pairs, tout en procédant d'un contrôle social plus grand, portent les filles à développer des dispositions requises par la forme scolaire : entraînement, patience, anticipation de l'action... Vu du côté des jeunes, le livre montre la logique de « braconnage » des garçons qui détournent les objectifs pédagogiques pour importer leurs propres rapports à la pratique au sein des cours.

Cette perspective ouvre la voie à ce qu'on inverse le regard en étudiant à quelle condition, pour filer la métaphore cynégétique, quand l'école « appâte » les adolescents de milieux populaires avec des activités juvéniles, elle permet ou non la conversion de dispositions valorisées dans l'entre-soi juvénile en dispositions scolaires. On pourrait également chercher à élucider la similarité ou la différence entre l'institutionnalisation de pratiques culturelles dans des structures de loisirs et leur scolarisation.

Stéphane Bonnéry,  
ESCOL, Université Paris 8

## NOTES

- (1) Daniel THIN, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : PUL, 1998
- (2) Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL, 1993